

Meulen, Nicolaj van der

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie. Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 819-834



Quellenangabe/ Reference:

Meulen, Nicolaj van der: Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie. Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 819-834 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-71718 - DOI: 10.25656/01:7171

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71718>

<https://doi.org/10.25656/01:7171>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildkompetenz

Roland Reichenbach/Nicolaj van der Meulen

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil 795

Käte Meyer-Drawe

Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion 806

Nicolaj van der Meulen

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie.
Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht 819

Hans Utz

Geschichtsunterricht: Zeit + Bild + Film 835

Regula Fankhauser Inniger/Peter Labudde-Dimmler

Bildrezeption und Bildkompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Herausforderungen und Desiderata 849

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildkompetenz“ 861

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein

Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts 869

Marc Thielen

Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen
in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik 888

<i>Dina Kuhlee/Jürgen van Buer</i> Bildungspolitische Leitbilder und Realitäten des Bildungssystems: Zu den Chancen Lebenslangen Lernens bei benachteiligten Jugendlichen	907
---	-----

Besprechungen

<i>Marcelo Caruso</i> Sandra Rademacher: Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich.....	925
---	-----

<i>Jörg Fischer</i> Peter Bleckmann/Anja Durde (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen	927
---	-----

<i>Hans-Ulrich Grunder/Mascia Rüfenacht</i> Gerhard de Haan/Tobias Rülcker: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik.....	931
---	-----

<i>Wilfried Plöger</i> Klaus Moegling: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht – Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns	934
---	-----

<i>Ralf Schieferdecker</i> Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Band 1: Elternbeteiligung und Band 2: Unterricht	937
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	940
Impressum	U 3

Nicolaj van der Meulen

Bildkompetenz an der Kreuzung von Visueller Kommunikation und Bildtheorie

Unerledigte Anfragen an den Kunstunterricht

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Frage, welche Schlüsse jüngere Resultate aus der Bildtheorie für den Begriff der Bildkompetenz erlauben. Im Fokus der Kritik steht ein Verständnis von Bildkompetenz, nach der es sich beim Verstehen von Bildern um eine rationale Übersetzungsleistung handle, bei der Bildliches decodiert und auf diesem Wege ein vermeintlich eigentlicher Blick auf die Realität eröffnet würde. Fragwürdig ist hierbei sowohl die Vorstellung, Bildkompetenz eröffne einen unmittelbaren Zugriff auf eine dahinter liegende „wahre“ Realität als auch die Auffassung vom Bild als ein Code- und Symbolsystem. Ein Rückgang auf den Begriff der Visuellen Kommunikation soll deutlich machen, dass es sich bei einem weiter gefassten Verständnis von Bildkompetenz um ein unerledigtes Desiderat in Hinblick auf den Kunstunterricht handelt.

Ein-übendes Sehen

Wer seinen Blick über die Lehrinhalte des heutigen Kunstunterrichts schweifen lässt, der wird möglicherweise feststellen, dass sich dieser weitgehend auf den breiten und befestigten Wegen zertifizierter Künstler, Stile und Gestaltungstechniken bewegt. Welchen Stellenwert in diesem Zusammenhang programmatische Schlagworte wie „Visuelle Kompetenz“, „Visual Literacy“ oder „Bildkompetenz“ besitzen, scheint noch unklar. Denn die offenen Fragen „was ein Bild ist“ und auf welchen Begriff von Kompetenz das Bild im Paarungsfall trifft, zeigen an, dass dem Begriff „Bild-Kompetenz“ eine nur scheinbare Pragmatik inne wohnt. Zu was soll Bildkompetenz befähigen und wie weit reicht ihr Einzugsbereich? Möchte Bildkompetenz ein Problem (etwa Manipulation) bewältigen oder die verborgenen Potenziale des Mediums Bild (als Erkenntnisinstrument, Beweis, Innovationsmotor etc.) erst erschließen? Was muss man Wissen, Können oder Wissenkönnen, wenn man sich als bildkompetenter Akteur bewähren will?

Bekanntlich hat Peter Sloterdijk (2006) in einer ebenso zynischen wie instruktiven Charakterisierung, Kompetenz als „Bewältigungs- und Leistungswahn“ der Reibungsfaktoren Tempo, Information, Geschmack und Ironie ausgewiesen. Man stellt Kompetenz beispielsweise unter Beweis, indem man schneller und besser fährt oder redet als die anderen. Mindestens zwei der oben genannten „Kompetenzfaktoren“ – nämlich Information und Geschmack – wären für ein *bildkompetentes* Handeln Bewährungsfelder einer möglichen Kompetenzselektion. Doch so lange sich die „Bildflut“ des vor rund fünfzehn Jahren ausgerufenen *Iconic* oder *Pictorial Turn* (Boehm 1994, S. 13; Mitchell 1994, S. 11–34; Bredekamp 2004) nicht nur auf ein Leiden, sondern ebenso auf eine Lust am Bild bezieht, wird man noch immer von einem moderateren Kompetenzbegriff

ausgehen können, der sich mehr als ein *einübender Umgang* und weniger als eine kompetitive Überlebenstechnik empfiehlt.

Insgesamt scheinen die Grundlagen für ein wirkungsvolles Einüben von Bildkompetenz noch nicht gelegt. Und zwar weil die möglichen Fähigkeiten des bildkompetenten Akteurs ebenso unzureichend diskutiert sind wie dessen Einsatzgebiete. Einige anschlussfähige Bemerkungen zur Bildwissenschaft sowie ein Rückgang auf den Kunstunterricht der 70er Jahre möchten in diesem Beitrag den Begriff „Bildkompetenz“ so platzieren, dass sich aus ihm einige unerledigte Anfrage an den gegenwärtigen Kunstunterricht ableiten lassen.

Schwerpunkt Kunst im Kunstunterricht

In einem 1979 erschienenen (und hier eher zufällig ausgewählten) *Arbeitsbuch für den Kunstunterricht der Sekundarstufe II* wurde der Spät70er Jahre-Schüler in ebenso ausführlichen wie anspruchsvollen Debatten an die Kunstgeschichte von Goya bis zur Konkreten Kunst herangeführt. Bereits das Vorwort an die Schülerin und den Schüler betont ein neuartiges Vermittlungskonzept von Kunst, welches auf eine doppelte Berücksichtigung von methodischer Perspektive und historischer Entwicklung gründet. Unter Berufung auf jüngere Erkenntnisse der „Kommunikationstheorie“ (dem triadischen Sender-Empfänger-Objektmodell) bekennen sich die Herausgeber zu einem Methodenpluralismus, bei dem sich die Blickrichtung auf das Werk, auf den Künstler und den Betrachter, kurz, „die verschiedenen Methoden gegenseitig ergänzen und das Kunstwerk von verschiedenen Seiten aufschlüsseln“ (Brög/Richter/Wichelhaus 1979).

Die hieran anschließenden „Kunstgeschichtlichen Schwerpunkte“ des Lehrbuches unterfüttern Inkunabeln der Kunstgeschichte aus zweihundert Jahren mit anspruchsvollen Interpretationsansätzen und Textquellen, die auf renommierte Kunsthistoriker wie Max Alpatow, Arnold Hauser, Werner Hofmann und Rudolf Arnheim, aber auch auf Passagen von Autoren wie Kurt Tucholsky, Guillaume Apollinaire und Michel Butor zurückgehen. Keine kunstgeschichtliche Differenz, die sich nicht noch einmal differenzieren ließe. So werden im Kapitel zum Realismus die realistischen und naturalistischen Bildkonzepte sorgfältig unterschieden, um dann im Rekurs auf Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands* Adolph von Menzels Gemälde *Eisenwalzwerk*, 1875 (von der Kunstgeschichte im Allgemeinen als Musterfall des Realismus herangezogen), als „Lobpreis der Unterordnung“ des Arbeiters unter die Arbeit zu enttarnen (Brög 1979, S. 44).

Zweifellos, einem Schulbuch wie dem hier zitierten geht es um nichts weniger als um Kompetenzerwerb. Dieser liegt in der Bildung eines „Kritischen Sehens“, das im Unterscheiden methodischer Perspektiven und im Erlernen eines begrifflichen Instrumentariums Bildbedeutungen herausarbeitet.¹ Dabei wird freilich von einigen undiskutierten Voraussetzungen ausgegangen. So wird erstens angenommen, der vornehmste

¹ Dem Lehrmittel ist ein ausführliches Glossar beigelegt, das Bildbegriffe wie „Rapport“, „Tektonik“ und „Simultankontrast“ enthält.

Gegenstand des Kunstunterrichtes sei die Kunst, wobei „Kunst“ als ein intaktes und konsistentes Feld angenommen wird. Hieraus resultiert eine zweite Annahme, nach der es sich bei Kunstwerken (oder bei Bildern generell) um komplexe, an der Sprache orientierte Symbol- oder Zeichencodes handle, welche Realität auf verschlüsselte Weise repräsentieren. Die hieraus folgenden Konsequenzen für die Frage nach den Möglichkeiten von „Bildkompetenz“ sind weitreichend und kommen einer gegenwärtig favorisierten Auffassung entgegen (Pettersson 1994; Doelker 1997; Sachs-Hombach 2003; Posner 2003; Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006; Elkins 2008; Bering/Niehoff 2009).² Diese versteht Bildkompetenz als eine rationale, analytische Fähigkeit, die den bildkompetenten Akteur eine auf Sprache basierte Erkenntnisleistung ermöglicht. Dabei wird ein Bildbegriff vorausgesetzt, der dem Bild *Authentizität* und der Wirklichkeit *Stabilität* zuweisen muss, um erfolgreich arbeiten zu können. Diese Sicht wirft manche Fragen auf. So etwa die nach der marginalisierten Rolle von Imagination und Gestaltung innerhalb eines an der Sprache orientierten Konzeptes von Bildkompetenz, das selbst für „wahrnehmungsnahe Zeichen“ behauptet wird (Sachs-Hombach 2002, S. 18). Kann uns ein Verständnis vom Bild, das die Realität mehr oder weniger authentisch repräsentiert, überhaupt als ein sinnvoller Ausgangspunkt für die Bestimmung von Bildkompetenz dienen? Ist es angemessen, eine von vorne herein an der Sprache orientierte Mitteilungsweise des Bildlichen anzunehmen wie es zahlreiche Metaphern wie „Bildvokabel“, „Bildsprache“, „visuelle Analphabeten“ etc., nahelegen?

Covering the Real

Vor gut fünf Jahren wurde in der Öffentlichen Kunstsammlung Basel eine Ausstellung kuratiert, die unter dem Titel *Covering the Real* eine bildtheoretische Manifestation des Massenbildes für die Massen anstrebte. Der rote Faden dieses anspruchsvollen Projektes fußte auf dem Mitteilungsdrang einer Erkenntnis, nach der Pressebilder in ihrer Anwesenheit „ein Reales zu zeigen vorgeben, was sie nicht zeigen. Das Reale ist vielmehr nur als Abwesendes [...] in ihnen gegenwärtig (Fischer 2005, S. 17). Bestand der Nutzen dieser Ausstellung darin, dass in einem renommierten und traditionsreichen Ausstellungshaus erstmals eine ganz andere Art von Bildern Einzug hielt, so lag ihr Nachteil in einem reduktionistischen Verständnis des Verhältnisses von Bild und Realität. Denn während das Pressebild (und dessen Derivate) als eine Art Chimäre angenommen wurde, die eine dahinter liegende Realität verschleiern, blieb die Ausstellung eine genauere Auskunft darüber schuldig, was eigentlich jenes Reale sei und was uns zu einem direkteren Zugriff auf jenes Reale befähige.

Auf einem ähnlichen, nicht minder programmatischen Bild-/Realitätskonzept baut die seit 1999 durch den deutschsprachigen Raum ziehende Wanderausstellung *X für*

2 Die Auffassung vom Bild als Symbol- und Zeichensystem zieht sich trotz unterschiedlicher Akzente als roter Faden durch die Beiträge von Kunibert Bering, Rolf Niehoff, Alexander Glas u.a., in Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006.

U. Bilder, die lügen auf, welche sich entlang von 300 Bildern mit diversen Lügestrategien und Manipulationstechniken des fotografischen Bildes auseinandersetzt (Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2003). Der Ausstellungsverantwortliche und Präsident der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Hermann Schäfer, sieht im dramatischen Anstieg einer Lust an der Visualisierung, im Aufmerksam-Machen auf Bildmanipulationen sowie in der Schärfung einer Kritischen Wahrnehmung die wesentlichen Ziele der Ausstellung (Schäfer 2003, S. 6). Hinter diesen Motivationsgründen scheint die vermeintliche Faktizität einer stabilen oder objektiven Realität durch, die sich mittels Bilder bestätigen oder manipulieren lasse. Bild- oder Medienkompetenz würden in dieser Sicht auf die Bildtechniken der Manipulation und Lüge aufmerksam machen. So heißt es denn auch im Vorwort einer didaktischen Materialsammlung zur Ausstellung, welches mit dem Satz „Lassen Sie sich nicht manipulieren!“ programmatisch schließt: „In Zeiten einer stetig wachsenden Bilderflut ist die Anregung zu kritischem Umgang mit Bildern wie die Vermittlung von Medienkompetenz allgemein für Kinder und Jugendliche wichtiger denn je“ (Staubli 2010, S. 3).

An dieser Äußerung wird ein Grundgedanke des Ausstellungskonzeptes deutlich, welcher Medien-, bzw. Bildkompetenz als Reaktion auf einen erheblichen gesellschaftlichen Druck begreift, der seinen Brennpunkt in der Überlagerung von „Bilderflut“ und „Bildmanipulation“ besitzt.³ Dabei wurde wohl auch die Rede vom *Iconic* oder *Pictorial Turn* einseitig als Bewältigungsaufgabe und Bedrohungsszenario missverstanden, ohne zugleich auf die bemerkenswerte Ausdifferenzierung des Bildlichen in verschiedensten Disziplinen und gesellschaftlichen Bereichen zu blicken. Die vereinfachte Vorstellung, Bildmanipulation führe zur einer Verzerrung historischer Realitäten, die durch Bildkompetenz restituiert werden müsse, lässt letztlich offen, ob es hierbei wirklich um das Bild oder nicht doch um Geschichte und Politik geht (vgl. Leuken 2010, S. 31; Hamann 2007). Und auch die Äußerung des Initiators der Ausstellung, Jürgen Reiche: „Kein Bild ist authentisch, kein Foto objektiv. Der Fotograf entscheidet subjektiv“, ist zwar zutreffend, scheint sich aber eher auf Eigenschaften des *Bildgestalters* als auf solche des Bildes selbst zu beziehen (Reiche 2003, S. 16).⁴ „Bildkompetenz als Entlarvungstechnik“, scheint die Formel eines Kompetenzverständnisses, die dem Bildgestalter (nicht dem Bild) „wahrheitsferne Interessen“ attestiert.⁵

3 Vgl. 27.05.2010 in stol.it/Südtirol online, anlässlich eines Vortrages von Jürgen Reiche zur Ausstellung *Bilder, die lügen*: „Ist die Lüge, die manipulierte Nachricht und das falsche oder gestellte Bild nicht längst zur Routine verkommene Realität? Der Erwerb von Bildkompetenz ist in jedem Fall wichtiger als je zuvor.“

4 Der Titel des Aufsatzes geht zurück D. Freedberg (1991).

5 So unterscheidet ein Beitrag auf www.kunstunterricht.ch im Rückgriff auf das Material der Ausstellung zwischen Fotomanipulation mit und ohne Täuschungsabsicht und führt die manipulative Täuschungsabsicht auf ein unredliches Interesse des Bildgestalters zurück: „Selbstverständlich geschieht eine Täuschungsabsicht durch Fotografien mittels deren Manipulation. D.h. aber nicht, dass jede Fotomanipulation eine Täuschungsabsicht beinhaltet. Wie ist das zu verstehen? Manipulation bedeutet im Grunde nichts anderes als eine Handhabung. Als ‚Foto‘-manipulation versteht sich deshalb streng genommen (lediglich) die Einflussnahme auf die Fotografie, was im Übrigen gleich zu setzen ist mit der Fotogestaltung. Die [...]“

Zu fragen wäre, woran sich aus dieser Sicht Subjektivität und Objektivität bemessen. Schließlich scheint hierbei zumindest die theoretische Option verfügbar, es bestünde die Möglichkeit eines direkten Zugriffs auf das Authentische und Objektive, das durch den subjektiven Blick des Bildautors bloß eingetrübt, sich von einer Bild- und Medienkompetenz wieder ins Recht setzen ließe. Die aus unserer Sicht wesentliche Frage, ist zunächst gar nicht die nach der Angemessenheit eines solchen Begriffes von Bildkompetenz, sondern die nach dem Bildbegriff, aus dem jeder Begriff von Bildkompetenz abzuleiten ist. Lässt sich tatsächlich resümieren, ein Bild habe sich an einer gegebenen, objektiven Realität zu bemessen und erlange Authentizität (im Sinne von Echtheit und Originalität) durch eine perfekte „Kopie“ der Realität? Ließe sich nicht mit gleichem Recht behaupten, ein Bild erlange erst dann Authentizität, wenn es erfolgreich mit der Realität bricht, seine Souveränität behauptet und „lügt, dass sich die Balken biegen“?

Augenschein

Die Metapher von den sich biegenden Balken ist nicht schlecht geeignet, um unsere Überlegungen nach einer Richtung hin fortzuspinnen. So ließen sich die „Balken“ als Rahmung oder Begrenzung des Bildes und die „Biegung“ als Markierung einer Differenz zur Realität betrachten. An einem Beispiel soll die Frage nach dem Verhältnis von Bild und Wirklichkeit weiter verfolgt werden.

Seit den 60er Jahren arbeitete der niederländische Konzeptkünstler Jan Dibbets (*1941) wiederholt an einer Gruppe von Fotografien, die er unter dem Schlagwort *Perspective Corrections* zusammenfasste. Eine der frühesten Fotografien aus dieser Serie, betitelt mit *Perspective Correction – my Studio I, I*, 1969, [Abb. 1] zeigt eine Schrägsicht gegen die Längswand eines Zimmers in Richtung eines Fensters. Der im Übrigen entleerte und in Halblicht gehüllte Raum gibt lediglich einen Teil des Holzbodens, der Längswand und des Fensters zu erkennen. Nichts ist vollständig gegeben und doch wird die dichte Stimmung eines asketisch-entleerten Raumes spürbar. Fußleiste, Lichtschalter und ein karges Möbel am Fenster zeigen noch gerade, dass es sich um einen spezifischen Raum handelt. Ein Raum, der in seiner Leere das Atelier des Künstlers als einen Experimentalraum definiert.

Auf dem vorderen Teil der Längswand ist ein präzise gezogenes Quadrat sichtbar, das sich einerseits auffällig fremd gegenüber dem Raum (kein Bild, kein Gegenstand im Raum) verhält und sich der fotografischen Perspektive widersetzt. Auf der anderen Seite scheint sich dieses Quadrat gegen die Logik des fotografischen Bildes (das in die Tiefe führt) auch dem Betrachter zuzuwenden. So ist das Quadrat dreierlei, ein Fremdkörper des Bildes, ein Brückenkopf zu dessen Betrachtung und möglicherweise auch die Hauptfigur des Bildgeschehens.

Typen der Fotomanipulation sind somit Aspekte der Fotogestaltung. Hingegen ist eine Täuschungsabsicht eine bewusste Irreführung eines Menschen.“ (Schatz 2010)



Abb. 1: Jan Dibbets: *Perspective Correction – my Studio I,1*, 1969
 Schwarzweißfotografie auf Leinwand, 110 x 110 cm
 Collection Gian Enzo Sperone, Rome

Jan Dibbets zeichnet Figuren wie das Quadrat so auf Wände oder andere Träger, dass sie unter „Realbedingungen“ verzerrt erscheinen würden, durch die fotografische Perspektive jedoch korrigiert sind. Damit dreht er die Technik der Perspektivkonstruktion um, die ja ihrerseits unter hochartifiziiellen Bedingungen ein scheinbar korrektes Bild der Realität erzeugt und nicht als Differenz, sondern als kontinuierliche Verlängerung der Realität empfunden wird. Dibbets stellt uns das verzerrte Quadrat so vor Augen, dass es unter den Bedingungen der fotografischen Linse als korrekt erscheint. Dabei wird in der Fotografie allerdings ein *Bruch* oder eine *Differenz* zwischen der Darstellung des Quadrates und der des übrigen Raumes erkennbar. Man könnte resümieren: Die durch das Bild hergestellte Regelmäßigkeit des Quadrates, gibt zu erkennen, was sonst im verbor-

gen bleibt, aber stets wirksam ist, nämlich dass jedes Bild unter spezifischen Regeln zustande kommt.

So beharrlich im Allgemeinen von einer Kontinuität zwischen Realität und Bild ausgegangen wird, so wesentlich scheint die von Niklaus Luhmann, Arthur C. Danto und für das Bild am deutlichsten von Gottfried Boehm formulierte These einer fundamentalen Differenz zwischen Bild und Wirklichkeit, zwischen Darstellung und Dargestelltem. Gottfried Boehms Entwicklung des Begriffs der *Ikonischen Differenz* besitzt wohl gerade hierin seine Pointe, dass jedes Bild aufgrund seiner je spezifischen materiellen Eigenschaften Sinn als Kontrast zu einer dargestellten Realität aufbaut und so einen neuen, anderen Zugang zu ihr formuliert (Boehm 1994, S. 29–36; Boehm 2007a, S. 36–40; Boehm 2007b, S. 208–212). Dem kleinen Quadrat auf/in der Fotografie von Dibbets gelingt es, das Bild nicht einfach als Verlängerung und Erweiterung unseres Blickes auf die Realität zu zeigen, sondern diesen Blick gewissermaßen herumzureißen und uns die Bedingungen, unter denen das Bild zum Bild wird, vor Augen zu stellen. Kein Medium oder Bild funktioniert, wie Danto bemerkt, vollständig transparent, als eine bloße Glasscheibe, die sich zwischen Motiv (Objekt) und Betrachter schiebt (Danto 1984, S. 220–251). Und selbst die Glasscheibe weist minimale Aspekte von Opazität auf, sobald sie einen Staubkorn, einen Fleck oder ihre Materialität zu erkennen gibt. Auf diese Weise ist auch das Trompe-l'œil-Bild, die perfekte Augentäuschung, keine Nachahmung der Wirklichkeit, sondern deren ironische Umkehrung. Die Materialität eines jeden Bildes bringt es mit sich, dass Bilder zwischen Transparenz und Opazität changieren. So schreibt Danto als Replik zu Marshall McLuhan: „Das Medium ist nicht die Botschaft, sondern die Form, in der die Botschaft überreicht wird (Danto 1984, S. 224).“ So lässt die Materialität des Bildes etwas vom Dargestellten sichtbar werden, das an ihm selbst nicht sichtbar ist.

Es liegt auf der Hand, dass Bildtheorien, welche den Bildsinn aus den spezifischen, materiellen Eigenschaften des Bildes als Kontrast zur Realität ableiten, von einem Bildsinn ausgehen, dem man sich zwar sprachlich annähern kann, der aber selbst nicht sprachlich ist. Auf diesen Umstand hat indirekt Michel Foucault entlang seiner Analyse von René Magrittes *La Trahison des images* (1929) [Abb. 2] hingewiesen: Der dem Bild inkorporierte gemalte Bildkommentar „Ceci n'est pas une pipe“ weist nicht nur auf die Differenz zwischen gemalter und realer Pfeife („die gemalte Pfeife ist keine reale Pfeife“), sondern auch auf die zwischen geschriebenem Wort und gemaltem Bild hin („die geschriebene Pfeife ist weder eine gemalte noch eine reale Pfeife“), das im Gegensatz zur Sprache kein prädikativ bildet (dies „ist“ ...) und dennoch bedeutungsvoll ist (Foucault 2001).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Bemerkungen für ein anderes Verständnis von Bildkompetenz? Zunächst der allgemeine Umstand, dass die „Verlogenheit“ des Bildes – wenn man es so nennen will – nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall des Bildlichen ist. Und dass diese Eigenschaft des Bildes, eine gegenüber der Realität abweichende Perspektive zu eröffnen, gerade zu den medialen und kulturellen Leistungen des Bildes gehört, die nicht primär mit dem subjektiven Blick des Bildgestalters zusammenhängen, sondern das Bild in seiner Genese selbst betreffen.



Abb. 2: René Magritte: *La trahison des images*, 1929
 Öl auf Leinwand, 59 cm × 65 cm
 County Museum, Los Angeles

Im weiteren ergibt sich für die Frage der Bildkompetenz die Vermutung, dass es sich bei dem englischen Begriff *Visual Literacy* um eine ungenügende Metapher handelt, weil sie unterstellt, dass Bilder auf eine sprach- oder zeichenbasierte Syntax aufbauen und sich deshalb auch auf diesem Wege umfassend „lesen“ ließen. Ebenso wenig ist aber mit Bildkompetenz eine Kennerschaft von Künstlern, Stilen und Epochen gemeint, wie sie von den gebildeten Ständen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts kultiviert wurde (Mitchell 2008, S. 13). Unter den Voraussetzungen von *Differenz* meint Bildkompetenz vielmehr das Einüben einer Fähigkeit, die verstehen lernt, *wie* Bilder sich zeigen und welcher zum Teil hochdifferenzierter Mittel sie sich dabei bedienen. Unter den Voraussetzungen von Nicht-Sprachlichkeit kann dieses Einüben einer Fähigkeit, jenes *Wie* zu verstehen, sich gleichermaßen auf eine Tätigkeit des Denkens *und* des Machens beziehen. Die Felder, die nur über das Machen eine Fähigkeit der Beurteilung von Bildaspekten erschließen, sind noch nicht bestimmt. Dass „implizites Wissen“ allerdings einen wesentlichen Beitrag zu Entwicklung von Bildkompetenz leisten könnte, scheint evident (Polanyi 1966). So lässt sich in einem experimentellen Prozess – um nur ein Beispiel zu nennen – untersuchen, wo der Umschlagpunkt zwischen Lesen und Sehen liegt.

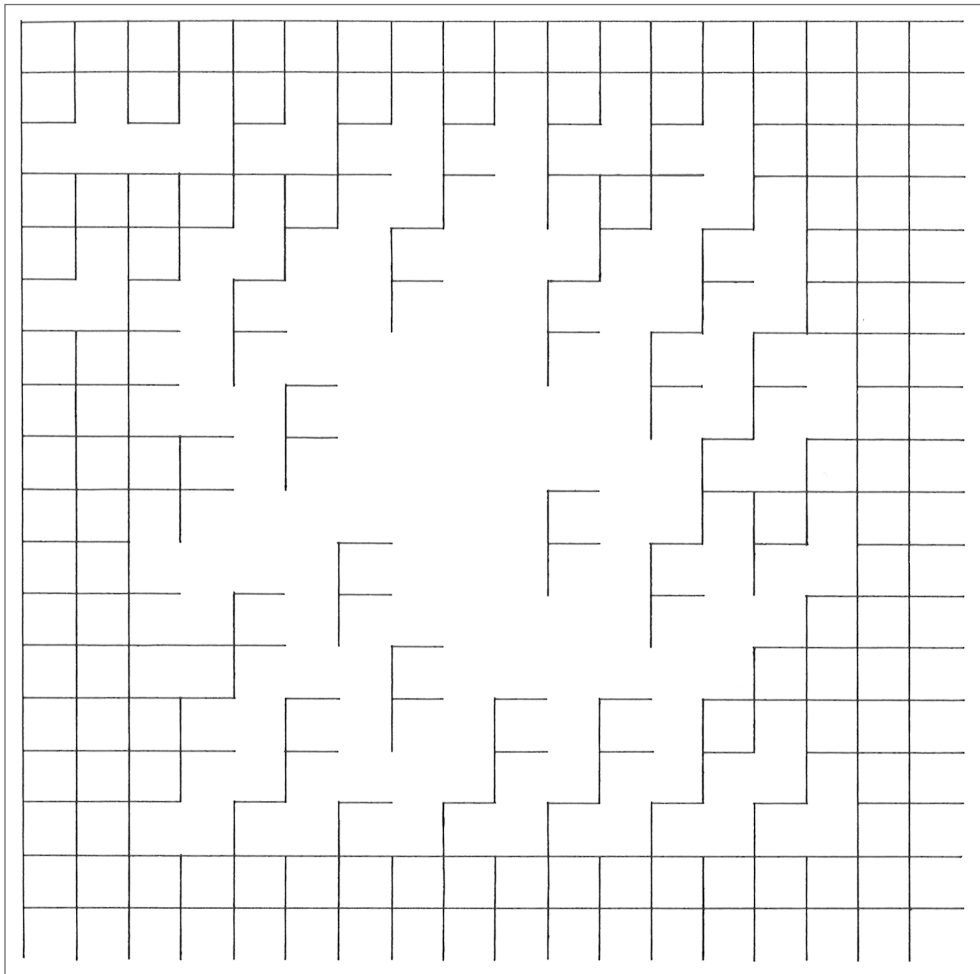


Abb. 3: Rasterübungen. Aus dem Kreuzlinienraster wird der Buchstabe F herausgelöst, aus:
 Armin Hofmann: *Methodik der Form- und Bildgestaltung*.
 Aufbau, Synthese und Anwendung, Sulgen 1965, S. 174, Abb. 245.

[Abb. 3] Gerade die Entwicklung der Fähigkeit, eine Idee oder etwas Gesehenes zu skizzieren, die materielle Differenz von Darstellungsmitteln auch körperlich erfahren zu haben, ermöglicht eine präzisere Urteilsfähigkeit visueller Artefakte und kann überdies einen generellen Beitrag zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit leisten (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004).⁶ So bekannte sich jedenfalls der Kunsthistoriker

⁶ In diesem Zusammenhang wäre auch genauer über Imagination als eines der möglicherweise interessantesten Bezugsfelder von Bildkompetenz nachzudenken. Vgl. hierzu auch die Begründung von Imagination als einer Fähigkeit zur Strukturierung innerer Vorstellungsbilder und Wahrnehmungsakte bei Johnson (1987) u. Lakoff/Turner (1989).

Heinrich Wölfflin zu der für das frühe 20. Jahrhunderts exotischen These, dass Zeichnen gegen Kunsthistorische Verbildung und als Denkschule heilsam sei, denn „...es liegt ein Segen auf dem Zeichnen überhaupt, weil nirgends so wie hier sofort und überzeugend deutlich wird, wie weit man Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden imstande ist. Unklarheit der Disposition, Verschiebungen der Proportion der Teile – all dergleichen Fehler über die man in einem Aufsatz hinweg liest, sie rächen sich als Denkfehler in einer Zeichnung unmittelbar. Ist es nicht wahr: wer einen guten Kopf zeichnen kann, wird nie ein schlechter Schreiber sein? (Wölfflin 1946a; Wölfflin 1946b).“

Embodiment

Als komplementäres Glied zu einer *theoretischen* Bildkompetenz, die wir oben als eine übende Tätigkeit beschrieben haben, welche sich für das *Wie* oder für die Bedingungen von Bildgenese sensibilisiert, eröffnet *praktische* Bildkompetenz ein Terrain, das im bildlichen Darstellen oder Formulieren ein spezifisches Vermögen erkennt, Dinge auf anderem Wege zugänglich zu machen als es der Domäne des Sprachlichen möglich ist. Hinzu kommt die bei Heinrich Wölfflin bereits angedeutete Auffassung, Bildkompetenz ebenso als Gestaltungskompetenz zu verstehen, welche für ganz andere Bereiche des Denkens und Handelns fruchtbar sein könnte. Sollte die aus John Dewey und der kognitiven Linguistik abgeleitete These von George Lakoff und Mark Johnson zutreffen, nach der die Genese von Begriffen und Metaphern, ja, das Wissen generell aus der körperlichen Erfahrung (*Embodiment*) entsteht, dann wären sprachlich-begriffliche Artikulationen für bildkompetentes Handeln zwar eine Möglichkeit, aber keine Notwendigkeit (Lakoff/Johnson 1980; Lakoff 1987). Die Rückführung von Bildkompetenz auf die eigene Körperlichkeit bietet die Möglichkeit, die bisherigen Bezugssysteme von Bildkompetenz wie *Realität*, *Authentizität* und *Sprache* und durch originäre Instanzen des Bildlichen und des Sehens zu ersetzen. Sogenannte *Image Schemata* (aus der Konstitution unseres Körpers resultierende mentale Vorstellungsbilder) liefern als präkonzeptuelle Muster zur Strukturierung von Wahrnehmung bereits einen kohärenten Bezugspunkt für bildkompetentes Handeln (Johnson 1987, S. xiv; Johnson 2007, S. 136). So könnten *Image Schemata* wie etwa die Raumschemata Direktionalität, Vertikalität und Balance möglicherweise nicht nur als Muster bei der Bildung von Metaphern und Begriffen relevant sein, sondern auch bei der Beurteilung bildspezifischer Parameter. Spielt beispielsweise „Vertikalität“ bei der Diskussion um die Konstitution einer Erhabenheitsästhetik, aber auch beim Zeichnen eine wichtige Rolle, so wären Wahrnehmung, Erfassung und metaphorische Bewertung senkrechter Orientierungen ohne spezifische Eigenschaften unseres Körpers, sich im Oben und Unten orientieren zu können gar nicht denkbar (Lakoff/Johnson 1980, S. 24; Lyotard 1994). Vom Ziehen einer vertikalen Linie auf dem Blatt, über die Betrachtung eines *Zips* von Barnett Newmann, bis hin zum Bungy Jumping sind der aufrechte Körper, die Wahrnehmung von Vertikalität und deren sprachliche Belegung eng miteinander verbunden.

Visuelle Kommunikation – Eine Rückblende

Das Leitkonzept des eingangs erwähnten *Arbeitsbuches für den Kunstunterricht der Sekundarstufe II* aus den späten 70er Jahren lässt sich als eine „Erziehung zur Ästhetischen Bildung mit kunstgeschichtlicher Perspektive“ umschreiben. Damit hatte das Buch bereits eine Wende mit vollzogen, die sich als ein *Aesthetic turn* bezeichnen lässt und vehemente Ambitionen der frühen 70er Jahre, den Kunstunterricht unter dem Begriff der *Visuellen Kommunikation* als ein Unterricht in Bild- und Medienkompetenz umzubauen, relativierte. Die Geschichte des Begriffes „Visuelle Kommunikation“ ist noch nicht geschrieben. Einige Probebohrungen können aber zu erkennen geben, dass mit dem Begriff eine zugleich theoretisch wie praktisch ausgerichtete Idee von Bild- und Medienkompetenz verbunden war, die sich innerhalb weniger Jahre selbst neutralisierte.

In ihrem 2003 erschienenen praxisnahen Buch zu *Grundlagen der Visuellen Kommunikation* brachte die Politologin Marion Müller ein zusammengeschnürtes Bündel an Theorien über das Bild heraus. Was das Buch allerdings vermissen ließ, war u.a. eine bildtheoretische oder historische Fundierung des Begriffes „Visuelle Kommunikation“. Stattdessen wurde dieser herangezogen, um den Untersuchungsgegenstand „Bild“ über die Kunst hinaus auf Pressefotografie, Film und Fernsehen zu erweitern und um überdies *Visuelle Kommunikationsforschung* als komplementäre Beobachtungsdisziplin einzuführen (Müller 2003, S. 13).

Tatsächlich verfolgte man mit der Einführung des Begriffes Visuelle Kommunikation das Ziel einer Ausdehnung des Visuellen vom grafischen Bild auf andere visuelle Artefakte. Ihr Ort war die Hochschule für Gestaltung (HfG) Ulm, die 1953 von Inge Aicher-Scholl, ihrem Mann Otl Aicher und Max Bill gegründet wurde. Aufgrund eines Richtungswechsels der Schule trat der damalige Direktor Max Bill von der Leitung zurück und verließ 1957 die Schule. Gegen Bills Vorstellung einer Weiterführung des Lehrbetriebes in der Tradition des Bauhauses mit einem deutlich künstlerischen und praktischen Schwerpunkt, setzten Hans Gugelot (*1920), Tomás Maldonado (*1922) und Otl Aicher (*1922) ein an den akademischen Disziplinen und der Theorie orientiertes Ausbildungsmodell von Design und Gestaltung durch (Rathgeb 2006, S. 55).⁷ Von 1957–1962 vollzog sich unter dem genannten Triumvirat ein markanter curricularer Wandel innerhalb der HfG Ulm, dem auch begrifflich Rechnung getragen wurde. Aicher erinnert sich in einem 1988 in Essen gehaltenen Vortrag: „Es war in einem Dozenten-zimmer der Hochschule für Gestaltung in Ulm, als man einen Überbegriff für Werbung, Propaganda, Sprache, Überredung und Publizistik suchte. Wir griffen auf die englischen Begriffe der visuellen und verbalen Kommunikation zurück“ (Aicher 1991, S. 34). 1989, zwei Jahre vor seinem Tod, ergänzte Aicher: „Grafik bezieht sich auf eine Sache,

7 Bei der erwähnten Theoretisierung und Akademisierung von Gestaltung und Design wurde freilich auch dem Umstand Rechnung getragen, dass es weder dem Bauhaus noch den deutschen Avantgarden gelungen war, einem Propagandafilm wie Leni Riefenstahls *Triumph des Willens* (1935) etwas Wirkungsvolles entgegen zu setzen.

auf das Tun des Grafikers. Visuelle Kommunikation bezieht sich auf eine Beziehung. [...] Visuelle Kommunikation ist bildliche Mitteilung in einem kommunikativen Prozess (Aicher 1994, S. 8).“

Rund zwölf Jahre nach der Einführung des Begriffes Visuelle Kommunikation an der HfG Ulm wurde der Terminus von der Kunstdidaktik adaptiert, mit der Absicht, diesen auf eine grundsätzlich neue Basis zu stellen. Offenkundig inspiriert durch Roland Barthes (1964/1990) Analyse einer Spaghettiwerbung des französischen Unternehmens Panzani in seinem Aufsatz *Rhetorik des Bildes*, erstaunte Herbert K. Ehmer die Fachschaft 1970/1971 mit der Analyse einer Doornkaat-Reklame und definierte im einleitenden Vorwort eines Sammelbandes zur *Kritik der Bewusstseinsindustrie* die Visuelle Kommunikation als kritische Mediendidaktik (Ehmer 1971, S. 162–178 u. S. 8; vgl. Kirschenmann 2006).⁸ Der revolutionäre Anspruch des Projektes, an dem vor allem Kunstpädagogen aus dem Schul- und Hochschulbereich beteiligt waren, wird an dem Programm einer Anfang der 70er Jahre konstituierten „Ad hoc-Gruppe Visuelle Kommunikation“ deutlich, deren siebte These lautete: „Der Kunstunterricht muss in seiner bisherigen Form abgeschafft werden. An seine Stelle tritt nicht ein technokratisch reformiertes Unterrichtsfach, sondern ein gesellschaftskritisches Fach Visuelle Kommunikation, das sich zu legitimieren hat an seinem Beitrag für gesamtgesellschaftliche Veränderungen“ (Ad hoc-Gruppe Visuelle Kommunikation 1971, S. 367; vgl. Theunissen 2004, S. 72–75).

Der ideologische Charakter dieser These wird vor dem Hintergrund einer ausformulierten Kritik an einem Kunstunterrichtskonzept als „musische Erziehung“ deutlich, dessen „faschistische Vergangenheit“ als naiv und verdächtig beurteilt wurde. In der Linie Theodor W. Adornos ging diese Kritik mit einer Kritik an dem Wert der Kunst generell einher, die als Teil eines „kapitalistischen Verwertungsprozesses“ fragwürdig geworden war (Ehmer 1971, S. 7). Während allerdings Adornos berühmte These von der Nicht-Mehr-Selbstverständlichkeit der Kunst in einer „falschen Welt“ sein Komplement in der Metapher vom „Artist als Statthalter“ eines richtigen Lebens besaß (Adorno 1970, S. 9; Adorno 1974), schienen die Verfechter der Visuellen Kommunikation zumindest teilweise dazu bereit, eben jenen Artisten vom Seil springen zu lassen.

Ganz offensichtlich wurde der *Shift* vom musischen zum medialen Unterrichtskonzept mit der Steigerung von Bildkompetenz begründet, die wohl hier ihre historische Geburtsstätte hat: „Wenn der Kunstunterricht weit gehend einer Musischen Erziehung dient, welche die Medien ablehnt, dann können die Schüler in einer zunehmend visuell und medienorientierten Kommunikationswelt nicht kompetent mit Bildern umgehen“ (Hefele/Seitz 1978, S. 13). Die unterschiedlich detailliert ausgearbeiteten Entwürfe zu den Zielen eines Unterrichtsfaches lesen sich denn auch als Kriterienkatalog für eine Einübung von Bild- und Medienkompetenz, so etwa bei Klaus Sliwka: „Der junge Mensch soll befähigt werden: sich kreativ im bildsprachlichen Sinne äußern zu können, die Mittel und Methoden zur Herstellung einer Bildwirklichkeit zu erfahren [...], die

8 Erstmals frz. erschienen in *Communication* 4 (1964). Erste unvollständige dt. Übersetzungen in: *Alternative. Blätter für Literatur und Diskussion* 9/54 (1967), Heft 54.

Aspektbezogenheit einer Verbildlichung zu erkennen, die Abbildefunktion der Bildwirklichkeit und ihre Nichtidentität zum Abgebildeten zu unterscheiden [...] die Methoden der Manipulierbarkeit von Wirklichkeit mit Hilfe der Bildwirklichkeit zu durchschauen [...]“ (Sliwka 1971, S. 159–160).

Bildkompetenz. Einige zusammenfassende Bemerkungen

Lässt man einmal die historisch bedingten ideologischen Färbungen beiseite, so wird man die angestrebte Ausdehnung von Bildkompetenz auf diverse Typen von Bildern als ein unerledigtes Desiderat ansehen können. Der doppelte Wechsel von einer musischen zu einer visuellen und von einer visuellen zu einer ästhetischen Bildung im Kunstunterricht hat allerdings die produktiven Möglichkeiten von Bildkompetenz verwischt. Gewissermaßen von den historischen Entwicklungen umspielt, aber nicht getroffen, liegen diese produktiven Möglichkeiten von Bildkompetenz in einem ebenso theorie- wie praxisbasierten, übenden Umgang mit den spezifischen Darstellungsbedingungen von Bildern – nicht in Abgleichung mit einem wie auch immer definierten Wirklichkeitsverständnis, sondern als eine ganz eigene medial und materiell verschiedene (Bild-)wirklichkeit. Hierdurch würde sich auch die Möglichkeit eröffnen, die allgemeiner gefasste *Visual Literacy* von der Bildkompetenz zu unterscheiden.

Insgesamt ist an der Diskussion um die Einführung von Visueller Kommunikation als Unterrichtsfach an Schulen bemerkenswert, dass diese einer doppelten Symmetrie unterlag. Sie bezieht sich einerseits auf die rund fünfzehn Jahre zuvor geführte Diskussion um die Akademisierung und Theoretisierung des Designs an der HfG Ulm, welche in Kunst und Künstler sowie in der reinen Praxis ihre Oppositionsfiguren hatte.⁹ Andererseits konvergiert die historische Debatte mit heutigen Initiativen wie etwa die erwähnte Ausstellung *X für U*, welche die Notwendigkeit von Bildkompetenz aus der Manipulationschimäre „Bild“ herleitet. Ironischerweise dürfte sich die 70er Jahre-Initiative zu einem Unterrichtsfach „Visuelle Kommunikation“ auch dadurch selbst neutralisiert haben, dass sie gewissermaßen der eigenen Faszination an den Bildern der Medien und ihrer Interpretierbarkeit erlag, während das erklärte Ziel doch darin bestand, ihre Manipulierbarkeit zu durchschauen. Das Wissen um die vielfältige Verflechtung und Partizipation von Kunst, Medien und Design einerseits, aber auch von Bild und Sprache andererseits lässt eine lupenreine Definition von Bildkompetenz fragwürdig erscheinen. Vielmehr könnte es darum gehen, entlang der Kontextualität und Materialität von Bildern die jeweilige Form ihrer Kommunikation kritisch abzuschätzen.

9 Dabei gehört es zur Ironie der historischen Entwicklungen, dass im schulischen Unterrichtsfach „Visuelle Kommunikation“ Medienprodukte der Kritik unterzogen wurden, deren gestalterische Grundlagen man im Hochschulfach „Visuelle Kommunikation“ erlernte.

Literatur

- Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation (1971): Visuelle Kommunikation – Zur gesellschaftlichen Begründung eines neuen Unterrichtsfaches. In: Ehmer, H.K. (Hrsg.) (1971): Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie. Köln: DuMont Schauberg, S. 367–373.
- Adorno, T.W. (1970): Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1953/1974): Der Artist als Statthalter. In: Ders.: Noten zur Literatur. Gesammelte Schriften, Bd. 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 114–126.
- Aicher, O. (1991): Das Auge, visuelles Denken. In: Ders.: Analog und Digital. Berlin: Ernst & Sohn, S. 34–44.
- Aicher, O. (1989/1994): Visuelle Kommunikation. Versuch einer Abgrenzung In: Stankowski, A./Duschek K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Berlin: Ernst & Sohn, S. 8–10.
- Barthes, R. (1964/1990): Rhetorik des Bildes. In: Ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 57–63.
- Bering, K./Heimann, U./Littke, J./Niehoff, R./Rooch, A. (2004): Kunstdidaktik. Oberhausen: Athena.
- Bering, K./Niehoff, R. (2009): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen: Athena.
- Boehm, G. (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink, S. 11–38.
- Boehm, G. (2007a): Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Ders.: Wie Bilder Sinn erzeugen. Berlin: Berlin University Press, S. 34–53.
- Boehm, G. (2007b): Unbestimmtheit. Zur Logik des Bildes. In: Ders.: Wie Bilder Sinn erzeugen. Berlin: Berlin University Press, S. 199–212.
- Bredenkamp, H. (2004): Drehmomente. Merkmale und Ansprüche des Iconic turn. In: Maar, C./Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln: Dumont, S. 15–26.
- Brög, H./Richter, H.G./Wichelhaus, B. (Hrsg.) (1979): Arbeitsbuch Kunstunterricht. Malerei und Graphik von Goya bis zur Konkreten Kunst. Düsseldorf: Schwann.
- Danto, A.C. (1984): Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Doelker, Ch. (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kommunikation in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ehmer, H.K. (Hrsg.) (1971): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseins-Industrie. Köln: Dumont.
- Elkins, J. (Hrsg.) (2008): Visual Literacy. New York: Routledge.
- Fischer, H. (2005): Ohne Titel. In Covering the Real. Kunst und Pressebild, von Warhol bis Tillmans. Ausstellungskatalog Kunstmuseum Basel. 01.05–21.08.2005. Köln: Dumont, S. 13–23.
- Foucault, M. (1968/2001): Dies ist keine Pfeife. In: Ders.: Dits et Ecrits. Schriften 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 812–830.
- Freedberg, D. (1991): The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response. Chicago: University of Chicago Press.
- Hamann, Ch. (2007): Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Diss. TU Berlin.
- Hefele, R./Seitz, R. (1978): Fachdidaktische Strömungen und medienmethodische Überlegungen. In: Hefele, R./Meese, H. (Hrsg.): Audiovisuelle Medien in der Kunsterziehung, Visuellen Kommunikation. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 12–19.
- Johnson, M. (1987): The Body in the Mind. The bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2007): *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1998/2003): *X für U. Bilder, die lügen*. In: *Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bouvier.
- Kirschenmann, J. (2006): „K+U gehört zum Kunstunterricht dazu.“ 300 Ausgaben von Kunst und Unterricht. In: *Kunst+Unterricht* 300, S. 41–44.
- Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (2006): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G./Turner, M. (1989): *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Leuken, V. (2010): Die Wahrheit in den Bildern der Lüge. In: *FAZ* 115 (20.05.2010), S. 31.
- Liotard, J.-F. (1994): *Die Analytik des Erhabenen. Kant-Lektionen*. München: Fink.
- Mitchell, W.J.T. (1994): *The Pictorial Turn*. In: Ders.: *Picture Theory*. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 11–34.
- Mitchell, W.J.T. (2008): *Visual Literacy or Literary Visualcy*. In: Elkins, J. (Hrsg.): *Visual Literacy*. New York: Routledge, S. 11–29.
- Müller, M. (2003): *Grundlagen der Visuellen Kommunikation*. Stuttgart: UTB.
- Pettersson, R. (1994): *Visual Literacy und Infologie*. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern u.a.: Huber, S. 215–235.
- Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. Gloucester, Ma.: Peter Smith.
- Posner, R. (2003): *Ebenen der Bildkompetenz*. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz. Interdisziplinäre Studien*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 17–23.
- Rathgeb, M. (2006): *Otl Aicher*. New York: Phaidon.
- Reiche, J. (1998/2003): *Macht der Bilder*. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *X für U. Bilder, die lügen*. In: *Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bouvier, S. 8–17.
- Sachs-Hombach, K. (Hrsg.) (2003): *Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schäfer, H. (2003): *Vorwort*. In: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *X für U. Bilder, die lügen*. In: *Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn: Bouvier, S. 6–7.
- Schatz, Th. (2010): *Kommunikation und Täuschungsabsicht*. <http://kunstunterricht.ch/cms/index.php> [07.06.2010].
- Sliwka, K. (1971): *Tendenz: Bildende Kunst – Visuelle Kommunikation als Simulationsraum*. In: Ders.: *Aspekte zum Unterrichtsfeld Bildende Kunst – Visuelle Kommunikation*. Köln: Dumont, S. 159–160.
- Sloterdijk, P. (2006): *Das Zeug zur Macht*. In: Seltmann, G./Lippert, W. (Hrsg.): *Entry Paradise. Neue Welten des Designs*. Basel: Birkhäuser, S. 98–211.
- Staubli, G.: *Vorwort*. In: *Museum für Kommunikation Bern* (Hrsg.): *X für U. Bilder, die lügen*. Didaktische Materialien, S. 3. <http://www.mfk.ch/bvdokbdl.html> [07.06.2010].
- www.stol.it (2010): Juergen Reiche spricht über die Macht der Bilder. *Bilder der Macht*. In: *Stol.it. Südtirol online* [07.06.2010].
- Theunissen, G. (2004): *Kunst und Behinderung. Bildnerische Entwicklung. Ästhetische Erziehung, Kunstunterricht. Kulturarbeit*. Kempten: Klinkhardt.

- Wölfflin, H. (1910/1946): Über das Zeichnen. In Ders.: Kleine Schriften. Basel: Schwabe, S. 164–165.
- Wölfflin, H. (1909/1946): Über Kunsthistorische Verbildung. In: Ders.: Kleine Schriften. Basel: Schwabe, S. 159–164.

Abstract: The present contribution examines recent results of pictorial theory formation as to their approach to pictorial competence. The critique focuses on a concept of pictorial competence according to which the understanding of pictures implies a rational act of translation in the course of which pictorial elements are decoded and thus a supposedly original view of reality is opened up. In this, both the idea that pictorial competence would open up a direct access to a “true” reality behind the picture and the conception of a picture as a system of codes and symbols are questionable. The recourse to the concept of visual communication is meant to demonstrate that a broader concept of pictorial competence is still an unfinished desideratum with regard to art instruction.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Nicolaj van der Meulen, Hochschule für Gestaltung und Kunst/Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Visuelle Kommunikation, Vogelsangstrasse 15, CH-4058 Basel
E-Mail: nicolaj.vandermeulen@fhnw.ch